

Evaluar: tener, poder y valer

DIEGO MAURICIO PARDO RIVERA
Líder del Área de Matemáticas, Colegio Tilatá, Colombia

BEATRIZ BEJARANO RODRÍGUEZ
Licenciada en Español y Literatura, Universidad de La Salle, Colombia

MARÍA CECILIA HENAO DE BRIGARD
Rectora del Centro Santa María de Bogotá, Colombia

MARCELO ALFONSO VALERO FARFÁN
Profesor de Música, Colegio Santa María de Bogotá, Colombia

Tres metáforas

Tener, poder y valer como conceptos de la antropología filosófica, se refieren a pasiones o deseos vehementes que “se ordenan a la fruición, último eslabón en la cadena de la ejecución, pero que en el orden de la intención es el primero”¹. Dicho en otras palabras, lo que cualquier persona espera en última instancia es gozar, deleitarse con aquellas acciones que realiza y mediante las cuales puede ganar, esforzarse y trabajar, tener éxito, ser apreciada, ser útil a la sociedad, ser amada y valorada. El gozo se expresa como un deseo profundo, como un querer inicial, connatural al deseo primero, que guía las acciones, y para lograr este estado existencial el ser humano hará hasta lo imposible, confrontándose y afrontando las diversas situaciones que se generen en el curso de la acción personal y social.

En el deseo también se injertan fuertes movimientos de la afectividad, *pasiones irascibles*, cuyo objeto no es más que un aspecto del bien y del mal. Como propone Santo Tomás: “es el mismo bien o mal presentados como algo arduo, difícil de obtener o de superar; esa provocación de la dificultad es la que despierta la pasión hacia el enfrentamiento y el combate: la esperanza que considera los obstáculos como proporcionados a nuestras fuerzas y el bien como asequible; la desesperación que nos pinta el bien como inaccesible a nuestros esfuerzos; el temor que siente el mal como superior a nuestros recursos y como inevitable; la audacia que se siente capaz de vencer las dificultades y, finalmente la cólera que en presencia de un mal ya actual no halla más salida que la rebelión y las represalias contra el ofensor”². El aporte tomista tiene el mérito de poner en evidencia aquellos movimientos de la afectividad que se desencadenan en cualquier proceso que pretenda emitir un juicio de valor: maestro y alumno, evaluador y evaluado vivimos, en el curso de la confrontación que genera cualquier evaluación, momentos de ofuscación y cólera desencadenados por el deseo imperioso de salir adelante y de triunfar, experimentando en carne propia que “la agresividad es el gran rodeo de la fruición” es decir, aquello que nos empuja, con violencia e inusitada fuerza interior a alcanzar las metas que nos proponemos, y que sentimos nos harán felices.

¹ Paul RICOEUR: *Finitud y culpabilidad* (1960). Madrid, Taurus, 1982, p. 124.

² Paul RICOEUR: *Finitud y culpabilidad* (1960). Madrid, Taurus, 1982, p. 125.

Todos los seres humanos estamos inclinados hacia una especie de *tríada del deseo*: anhelamos *poseer*, apropiarnos no sólo de las cosas sino también, en ciertas ocasiones, de las personas; anhelamos *mandar*, dar órdenes, ejercer la autoridad sobre alguien que esperamos nos obedezca y haga lo que nosotros disponemos; así mismo, deseamos fervientemente *ser valorados*, reconocidos, apreciados por lo que somos y estimados por lo que hacemos. Estas inclinaciones del deseo: la posesión, la dominación y la estima³, se vuelven exigencias o demandas interiores que permiten al ser humano autoafirmarse, clarificar sus sentimientos y armonizar la vida afectiva que comunica intrínsecamente el pensar con el vivir y mediante la cual el deseo adquiere ese carácter diferencial y subjetivo que lo convierte en “yo”. Los sentimientos que giran en torno al poseer, al poder y al valer, manifiestan nuestro apego a las cosas y a aspectos de las cosas que no pertenecen a un orden natural sino cultural, en sus dimensiones económicas, políticas y sociales.

A continuación incursionaremos en cada una de estas pasiones.

Del tener

La pasión más primaria del ser humano es el tener y se expresa como una exigencia inherente a las *pasiones de posesión* de bienes tangibles e intangibles, donde las relaciones con las cosas se imponen de una manera más clara sobre las relaciones con las personas. Nos relacionamos con las cosas comprándolas, vendiéndolas, adquiriéndolas, prestándolas, usándolas, guardándolas, escondiéndolas, regalándolas, compartiéndolas, agotándolas, valiéndonos de ellas en distintas formas. Cuando poseemos algo podemos decir que somos *los dueños* de esa cosa; es imposible imaginar al ser humano sin nada, al “yo sin lo mío, al hombre sin posesión”. El yo se construye apoyado en lo mío. Desde que nace, el ser humano empieza a percibir algunos *objetos* del entorno como propios: una madre, un padre, una familia, un lugar para vivir, algo con lo cual cubrirse, alimento, juguetes, cosas y personas todas que van haciendo parte de su propio mundo, de su identidad, de su yo. En la medida en que va creciendo, el ser humano subsiste y se instala entre las cosas, tratándolas como posesiones suyas. Poco a poco el hombre se acomoda en un sitio al que le va dando un carácter personal por cuanto lo que hay allí, aquello con lo cual vive y se ha establecido, tiene un significado para él, es suyo, le dice algo, hace parte de su historia propia, de sí mismo. Y ese instalarse del hombre dentro de sí y de lo suyo hace de la posesión un conjunto de fuerzas que se resisten a la pérdida: no quiero perder aquello que es mío, que me pertenece y a lo cual tengo derecho, porque me corresponde, me lo han dado o lo he conseguido con esfuerzo y trabajo, y que para nadie es tan importante y significativo como para mí, puesto que me *habita*.

Pero, ¿qué es aquello que me empuja para que yo anhele tener una cosa —o una persona?, ¿cuál es el móvil de mi deseo de poseer? “El carácter de disponibilidad de la cosa, es lo que pone en marcha el ciclo de sentimientos referentes a su adquisición, apropiación, posesión y conservación” Si nosotros descubrimos que algo existe, si nos preguntamos por una cosa y la observamos, la conocemos, sentimos el deseo de hacerla nuestra o de tenerla porque de alguna manera va a *cubrir* una necesidad vital, haremos hasta lo imposible por conseguirla y por hacerla propia: esa adquisición implica esfuerzo, trabajo y en la mayoría de los casos, un *valor material*. No es raro que en ocasiones las cosas que queremos tener nos

³ Es pertinente tener en cuenta que las demandas del deseo referentes al tener, al poder y al valer se mueven entre dos extremos en los cuales se puede “caer”: el exceso (vicio) y el defecto (carencia). Así, por ejemplo, el exceso de dominación conduce a la tiranía en tanto que la carencia de autoridad conduce a la anarquía. Tanto el exceso como el defecto pueden considerarse perversiones de la pasión.

parezcan costosas, pero estamos dispuestos a *pagar* por ellas lo que nos pidan, porque en el fondo reconocemos que valen eso y más. Este tipo de elecciones de preferencia por las cosas —y por las personas—, es absolutamente subjetivo. No vale nunca algo o alguien lo mismo para una persona que para otra, por lo que descubrimos que “la relación de apropiación acaba por invadir la zona del espíritu”.

Todos los seres humanos anhelamos fervientemente tener no solamente aquellas cosas necesarias para vivir con comodidad y para satisfacer las necesidades vitales de alimentación, vestido, vivienda y diversión, sino también apropiarnos de secretos, de conocimientos, tener buenas relaciones, poseer amigos. Son inherentes a la persona humana la curiosidad, la pasión por descubrir y *aprender*, por conocer y tener una visión del mundo y de las relaciones que en él se van entretejiendo en el curso de la existencia. A medida que vamos “des-cubriendo” las cosas, saberes y personas, reconocemos algunas que nos gustan más, que llenan mejor nuestras expectativas, por lo cual las adquirimos y queremos conservarlas, cuidándolas para que no se dañen, se deterioren, se acaben o se pierdan. Todos hemos sentido alguna vez que una cosa es importante para nosotros no tanto por el valor económico en sí, sino por ser entrañable y significativa para nuestra vida: puede tratarse de un poema, de un mueble, de una casa o un libro. Hay aquellos que se vuelven locos por una propiedad, por el dinero. Otros se enloquecen porque su pasión por poseer el conocimiento los desborda y los desarraiga de la realidad, de la relación con los otros, al punto de andar por el mundo como Don Quijote, peleando con molinos vivientes y con gigantes imaginarios. Y no faltan aquellos que quieren poseer, a como dé lugar, a las personas, adueñándose de ellas como si fueran cosa de su propiedad, conservándolas a su lado, aún a costa de la dignidad humana.

Entonces, ¿qué implica el tener en educación? Implica la posesión del conocimiento como bien intangible destinado a ser transmitido por el maestro y apropiado por el alumno. Si pensamos la evaluación educativa a partir de la metáfora del tener, la forma de entender la confrontación es análoga a un *trueque*, donde alumno y maestro, como en cualquier transacción económica justa y legal, pretenden llevar a cabo un intercambio entre el poseer del alumno, —el saber que le ha transmitido el maestro, ojalá de manera atractiva, apasionada y apetecible, que lo empuje a quererlo poseer—, y lo que éste le dé a cambio, una vez *avalúe* la cosa que es objeto del “cambalache”. Cuando el discípulo *muestra* al maestro lo que tiene, de lo que es dueño, éste lo sopesa, lo examina cuidadosamente, hace un balance, una *medición* de lo que puede darle a cambio: una nota o una calificación. Entre más conocimientos posea un alumno, mejor será la compensación al momento del *negocio*. En esta dimensión “económica” el juicio del maestro no dirime una diferencia entre el ser del alumno y la posesión del conocimiento por parte de éste, sino entre una posesión justa y una injusta. Debe ser más beneficioso el canje para aquél que demuestre tener algo mejor, sin importar cómo lo consiguió, cuál es el costo personal por poseerlo o las estrategias de *regateo* que lleve a cabo al momento de hacer la transacción.

Las relaciones interhumanas surgidas con ocasión de la posesión son relaciones de exclusión mutua: una cosa es el *ser* y otra muy diferente *el tener*. El conocimiento se tiene o no se tiene; se muestra, siempre y cuando se haya *comprendido* y pueda recordarse. El conocimiento es susceptible a la cuantificación. Dado que el tener es vital para el yo, cuando olvidamos algún concepto, procedimiento o comportamiento sufrimos y sentimos angustia y desasosiego porque hemos perdido aquello que, de alguna manera, considerábamos nuestro. Es por esto por lo que la *memoria* es un bien muy preciado, pues nos afirma en aquello que podemos demostrar no sólo que sabemos, sino que somos. Nos da seguridad recordar el conocimiento puesto que es algo que hace parte de nosotros. Lo limitado del afán de poseer, en términos de evaluación, estaría en determinar unos criterios meramente porcentuales, considerando al

alumno como una máquina de producción de conocimiento y valorando única y exclusivamente aquello que nos puede demostrar que posee. El trabajo duro para adquirirlo se enfrenta al riesgo de que se le puede olvidar, de que su esfuerzo y tesón puedan ser ignorados, por lo cual se genera rabia, desilusión y temor; aquí la lucha personal y el desvelo no son tenidos en cuenta y el ser humano acaba evaluado simplemente en términos de una relación económica inmediata.

Ahora, incursionaremos en la siguiente categoría de nuestro análisis, en la segunda raíz de afirmación del yo, cual es el *poder*.

Del poder

Siguiendo a Ricoeur, entendemos el poder como una exigencia inherente a las pasiones de dominación y poderío en las cuales el hombre surge, desde su instalación entre las cosas, como una fuerza que somete a su mando otras fuerzas. Aquí se observa como las relaciones para con los demás se imponen a las relaciones con las cosas: quienes manipulan los instrumentos y les dan un buen o mal uso son las personas. Si bien es cierto que establecemos conexiones con las cosas y de la transformación de éstas se nutre el trabajo, también es cierto que al interior del mundo laboral se entretajan vínculos humanos que determinan formas específicas de comunicación interpersonal, y por lo tanto de poder.

“Las relaciones que surgen entre los humanos con ocasión de la posesión son las que introducen las relaciones de poder entre los hombres dentro del mismo trabajo”; no es difícil corroborar que quienes *tienen* más posesiones son más poderosos. En el caso del maestro, éste es poseedor de un conocimiento y una experticia que el alumno, las más de las veces, desconoce casi por completo. Podríamos afirmar que de las relaciones de poder se infiere, de inmediato, la existencia de la *autoridad* en cabeza de quien manda, porque de alguna manera tiene el derecho para hacerlo, legitimado por alguien, y de quien obedece, llevando a cabo un trabajo bajo la supervisión de un superior. Es mediante el trabajo como el hombre organiza y entabla relaciones de subordinación, determinadas por el mando, el cumplimiento de órdenes y la obediencia a la autoridad y a la institución que la detenta.

En esta descripción de las relaciones de poder, se espera el respeto de quien detenta la autoridad hacia quien obedece o depende de la misma. Por su propia naturaleza, la autoridad remite a cierta asimetría, diferencia, disimilitud en la relación entre dos personas, porque como anotábamos anteriormente, tener autoridad es estar en una posición de ascendencia, si se quiere de privilegio. La autoridad es una cuestión política debido al fenómeno del poder que le es esencialmente inherente. “La autoridad en sí misma no es mala, el mando constituye una diferenciación necesaria entre los hombres, exigida por la misma esencia de lo político”. Sin embargo, es factible que la pasión por dominar desemboque en relaciones de violencia como el abuso de la fuerza, en contraposición a la idea de poder sin abuso de fuerza. La relación mandar-obedecer generada a partir del ejercicio de la autoridad, está mediada por la legitimación que reciba quien ejerce el poder; cuando se obedece a una persona sin necesidad de oponer la fuerza, porque aquello que él es, dice u ordena se considera válido para aquellos que le están *sujetos*, afirmamos la legitimidad de la autoridad.

Veamos, ¿qué implica el poder en la educación? El poder implica en educación una relación de autoridad entre el maestro y el alumno diferente a otras relaciones. Si consideramos la evaluación al interior de la institución educativa, a partir de la categoría del poder, podríamos asemejar la confrontación de esta

acción con un *retén* donde la autoridad ejerce control sobre el sujeto: el alumno debe obedecer y parar cuando la autoridad (institución o maestro) se lo mande, es decir, en aquellos momentos especiales de evaluaciones trimestrales, finales, etc., para que pueda ser examinado y controlado por una persona idónea y competente que está facultada para dar órdenes y dar luz verde para seguir: una buena nota; o luz roja para retenerlo en un lugar: la nota rajada, la mala nota, escrita en rojo, de manera que haga acopio de información que le permita reportar que se está “bajo control o fuera de control”, es decir, al margen de la ley o dentro de los parámetros normales.

Las relaciones generadas a partir del poder son asimétricas, jerárquicas y por lo mismo, no recíprocas, aun cuando la autoridad del maestro, en el caso de la evaluación escolar, esté legitimada por el respeto a su condición de enseñante, por su gracia y carisma personales o por la ley que lo reconoce como tal. Si profundizamos en las relaciones entre profesor y alumno, podemos descubrir que “se basan en la asimetría de sus integrantes: uno *enseña*, entrega, señala y el otro “a-prende”, recibe y apropia; estas relaciones se construyen en la validez del error y de la confrontación como necesarias para la transformación; están siempre destinadas a que como tal, se terminen, es decir, que el alumno deje de serlo”⁴. Es muy importante tener en cuenta que la autoridad del maestro es una autoridad que bien podríamos llamar *pedagógica*, “lo que significa que para el mundo exterior, el pedagogo puede actuar con o en defensa del niño, aludiendo a la responsabilidad moral que tiene de su bienestar y desarrollo”⁵. En una palabra, en razón de su dependencia del maestro, “los niños, en cierto sentido, reclaman de los adultos que les sirvan. La autoridad pedagógica es, en realidad, una designación de servicio moral”.

La exigencia desbordada de poder implica en educación la posibilidad, por parte del maestro, de discriminar y controlar las relaciones y las variables que son externas, considerando al alumno como un producto al cual pueden dársele las órdenes con un autoritarismo a ultranza en contraposición con el ejercicio responsable y ético de la autoridad. El maestro puede volverse un déspota sin más norma que su voluntad y, de haber algún reclamo por parte del alumno, usará la fuerza para mantener la situación bajo su mando, controlándolo por medio del miedo y del castigo. El alumno que no está de acuerdo con su nota debe callar. Quien se sale del patrón, quien no se acomoda a la estadística, quien va a un ritmo más lento, o más rápido, no es escuchado, porque su deber es pertenecer, al menos, a la *media*. El maestro que abusa de la autoridad siente que el estudiante es irrespetuoso si se atreve a poner en duda la calificación de la evaluación. La relación está dada en términos de premio-castigo. Si haces lo que te digo y eres dócil, recibes una certificación que te permite *pasar* el puesto de control; de lo contrario te haces acreedor a un *castigo*, eres detenido, más por tu actitud que por lo que sabes o ignoras.

El maestro sólo puede tener influencia pedagógica sobre el alumno cuando su autoridad se basa en el amor, el afecto y la autorización o reconocimiento interior por parte de éste. De lo contrario, la relación maestro-alumno genera miedo, bloqueo, y muchas veces impulsa a este último a buscar la forma de burlar la autoridad, que tiene poder para detenerlo, valiéndose de la trampa, sin otro objetivo que alcanzar el rendimiento deseado por el maestro. En una relación de este tipo se aprende a guardar silencio, pero se maquina, subrepticia y constantemente, la rebelión contra el dictador, aquel que dicta la clase y al cual sólo le interesa que los alumnos estén quietos y callados, obedientes y sumisos. Al momento de evaluar, el

⁴ Mariluz RESTREPO J. y Rafael CAMPO V.: *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación, Serie Formas en Educación, 1999, pp. 27-28.

⁵ Max VAN MANEN. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador. España. 1998, p. 82.

maestro detenta la autoridad con más fuerza que nunca, porque es el instante decisivo del control: los alumnos deben contestar lo que él les ha enseñado, rindiendo al máximo, sin *revirar*, porque además de tener siempre la razón, es desobligante desacatar la autoridad. El resultado de la acción de evaluar en sistemas autoritarios es más una demostración de la capacidad del maestro, del cumplimiento de su *deber*, su superioridad y *sabiduría*, que el crecimiento del alumno; y en sistemas donde el lema es “dejar hacer” a los estudiantes, sin guía ni responsabilidad por parte de los maestros, los resultados de la evaluación son pobres tanto en relación con la adquisición de conocimiento como en lo que se refiere al “proceso de constitución en unidad del ser-persona”.

Tener y poder justamente se pueden entender como categorías desde las cuales el sentido de la evaluación se limita, se desvía y en ocasiones, se desvirtúa, por cuanto es muy fácil que se caiga en excesos o en insuficiencias a partir de deseos profundos: pretendemos mejorar cualitativamente las condiciones del ser humano, considerándolo y valorándolo como un producto. Desde esta perspectiva, la evaluación se vuelve análoga a la “producción masificada” y queda reducida a la simple medición y control de resultados. El proceso evaluativo será exitoso siempre y cuando los estudiantes pasen con buenos “promedios” por los diversos niveles de la educación escolarizada hasta llegar a formar parte de la masa universitaria y, en el futuro, del sistema laboral vigente. El éxito escolar depende principalmente de las calificaciones que, por supuesto, están supeditadas a la concepción y criterios existentes sobre el sentido y los procesos de evaluación expuestos. “Las escalas numéricas, la notable importancia que aún se le da a los datos —esto es a la información y no a la formación como base de la educación—, y la preponderancia de los procesos evaluativos terminales se constituyen, en la mayoría de los casos, en los parámetros de medición del éxito académico”. Y la gama de sentimientos que giran en torno al ejercicio del poder, como son la influencia, el control, la dirección, organización y coacción, anulan todo aquello que el estudiante es y quiere demostrar al momento de realizar su evaluación, porque se abusa del poder en lugar de transformarlo en instrumento de educación para la libertad.

Después de haber incursionado en las metáforas del tener y el poder como descriptivas de los procesos evaluativos, emprenderemos nuestro análisis desde la tercera pasión humana: el *valer*.

Del valer

En el fondo de la tercera pasión —de las que enumera la antropología kantiana— la pasión del honor, de la gloria, “se oculta una exigencia más primitiva que ella, un instinto de estima y aprecio en la opinión de los demás”. Somos seres sociales y a todos nos importa, en mayor o menor grado, lo que los demás piensen de nosotros, puesto que “es precisamente aquí donde se afirma el yo, en el límite de lo económico y lo político y en el límite de unos sentimientos de pertenecer a un “nosotros” (...). En el instinto de estima late un afán de existir, no ya en la afirmación vital de sí mismo, sino en el reconocimiento gracioso del vecino”. Sabemos cómo somos, en buena parte, porque las personas que están a nuestro lado hacen apreciaciones respecto a nosotros, a nuestro comportamiento, a las fortalezas y debilidades de nuestro carácter, de tal manera que “la afirmación y la constitución de los individuos es obra de la opinión mutua, de un nosotros que conversa” ⁶.

⁶ Paul RICOEUR: *Finitud y culpabilidad* (1960). Madrid, Taurus, 1982, p. 137.

Por cuanto el tener y el poder generan relaciones de mutua exclusión y de asimetría, el “yo” ha de situarse fuera de las esferas de lo económico y de lo político, en el “lugar” de las relaciones interpersonales, donde cada ser humano espera ser estimado, admitido y valorado, en una palabra: reconocido. Con todo, “es significativo que ese instinto de estima, por mucho que dependa de la opinión, se llame reconocimiento. Yo no me contento únicamente con dominar para existir, sino que, además, quiero que se me reconozca, que se aprecien mis méritos, mi valer. Sólo los seres que conocen son capaces de reconocer”. No es una casualidad el que el *reconocimiento* derive de *conocimiento*: no puedo “re-conocer” a una persona si no se me presenta, si no se expone ante mí, si no conozco aquello que es capaz de hacer, de decir o si no me dice qué piensa de algo. Y “re-conocer” implica entender, ser capaz de encontrar la diferencia entre unas cosas y otras, saber cuáles son buenas o malas, en cierto género. “Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros y así, un individuo puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación, si la gente o la sociedad que lo rodea le muestra como reflejo un cuadro limitativo o degradante o despreciable de sí mismo”⁷.

El término *valorar* nos remite inmediatamente al sustantivo “valor”, entendido como propiedad agregada a algo por lo cual es considerado útil o deseable; o grado de excelencia de estas propiedades: útiles e importantes. Podríamos considerar que una segunda implicación de la evaluación, además de valorar, sería entonces la de *estimar*, apreciar, considerar al otro como digno de admiración, exigencia que no se satisface a partir de las relaciones interhumanas surgidas con ocasión de la posesión, porque son relaciones de exclusión mutua, ni con aquellas procedentes del poder, pues son relaciones asimétricas, jerárquicas y, por lo mismo no recíprocas. “La estima no se da sino en el terreno de las relaciones interpersonales, lugar en el cual el propósito de la persona es ser estimada, aprobada, reconocida”.

El valer implica, en educación, reconocer la existencia-valor del estudiante y del maestro, ya que “el *quid* de la estima —es decir, *eso que yo aprecio en el otro y que espero que el otro reconozca en mí—, es nuestro valor existente”. Si el maestro quiere valorar, estimar o evaluar a un alumno, tendrá en cuenta que en cualquier actividad educativa que pretenda formar integralmente “está implicada la persona como un todo; en consecuencia ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni dicotomiza el desarrollo individual del social”. Si pensamos la evaluación a partir de la categoría del valer, la confrontación podría ser análoga a un *ágape*, un banquete de *celebración* donde se lleva a cabo el reconocimiento del “otro”: “El *ágape* no condena nuestros gustos ni nuestras amistades, sino que los trasciende. El *ágape* no niega el amor preferencial de la “filia” (amistad), pero lo purifica de una servidumbre subpersonal y eleva el amor preferencial a la categoría de amor universal. No se niegan las preferencias de la amistad, pero éstas no excluyen, en una especie de autoseparación aristocrática, a todos los demás. No todo el mundo es amigo, pero sí es afirmado como persona. El “*ágape*” termina con la separación entre iguales y diferentes, entre simpatía o antipatía, entre amistad e indiferencia, entre deseo y rechazo. No necesita de la simpatía para amar; ama lo que tendría que rechazar en términos de “filia”.*

El maestro, de igual dignidad que el alumno, en una relación dialógica y recíproca, le guía y le interpela y le *cede la palabra* para que pueda exponer aquello que aprendió. Durante todo el proceso el maestro escudriña, escucha, conoce y “re-conoce” al estudiante haciendo un acto respetuoso y crítico de interpretación de lo que éste dice, muestra y es, así es que valora su esfuerzo, aprueba lo positivo, indica los

⁷Charles TAYLOR: “La política del reconocimiento”, en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, FCE, 1992. pp. 43-44.

errores como posibilidades de construcción y de aprendizaje, emite un juicio de valor respecto a su trabajo aplaudiendo sus méritos, alcances y logros. Cuando en verdad se nos conoce y reconoce, se hace énfasis en las fortalezas y en lo que realmente poseemos, todo lo cual nos anima a seguir adelante en nuestro proceso de formación como seres humanos. Porque en verdad no se celebra lo malo sino lo bueno, lo que estimamos que tiene valor y que nos puede hacer mejores personas. Al fin y al cabo, el “ágape” significa que amamos a una persona por lo que es, que nunca la reducimos a lo que sabemos de ella (...) y toda persona tiene un misterio infinito dentro de sí. El “ágape” penetra hasta lo más hondo de este misterio ⁸.

El reconocer es un acto que requiere de reflexión, no es inmediato. El maestro necesita un tiempo de meditación, de introspección para poder comprender al alumno y “comprender-se” a sí mismo en función de éste. No se estima algo tan importante como el “ser” con la inmediatez de una medición o un control. Y el hecho mismo de celebrar, implica pensar en el cómo, el por qué, el quién y quiénes van a *participar*; las celebraciones son compartidas. En ellas se hace público, ante el grupo, un desempeño y la exposición de una identidad, con base en la reciprocidad. Se valora, incondicionalmente a ese “otro” por aquello que él y sólo él es y ha logrado. En el ágape el maestro celebra al alumno cuanto ha ganado en humanidad y en ser más él mismo: “el amor agápico no es un amor de posesión, de dominio, sino un amor de donación generosa. Quien ama de este modo se pone a disposición de su prójimo totalmente, se niega a sí mismo para beneficiar al prójimo” ⁹.

Si nos remitimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua (1927), encontramos las siguientes acepciones de la palabra “evaluar”: *valorar, estimar*, valorar el valor de las cosas no materiales. Es interesante observar cómo el término “evaluar” aparece en el siglo XIX, con idéntica significación de “avaluar” (1817), derivado de la palabra valer, que propiamente se refiere a “ser fuerte, vigoroso, potente”; también valer es el imperativo latino de *valere* “estar bueno” (siglo XVI). Valiente es quien vale, quien es “esforzado”. Posteriormente, en latín tardío, surge *valor-oris* valoración, valorar (1739), relacionado con convalecer, convalesciente, convalescencia y desvalido. Evaluar también significa justipreciar, estimar, juzgar, atribuir cierto valor a una cosa.

El estudiante que responde bien —es decir que ha asumido la responsabilidad de ser mejor cada día, para llegar a ser aquello para lo cual está llamado—, recibirá una buena evaluación. Y el estudiante que no responde, cuando el profesor le pregunta algo, o cuya respuesta no está de acuerdo con los patrones establecidos, no saldrá bien librado de la evaluación: es un “convaleciente”, debe hacer cursos “remediales”; recibir una medicina para mejorarse y recobrar las fuerzas perdidas, a veces por no tomarse las pastillas del “estudio” a tiempo; otras veces por problemas nerviosos, de amnesia, desinterés o que le causa el sentirse desvalido ante las situaciones en las que es examinado; y para “mejorar-se” en las materias donde no hizo algo bien. De todas maneras valorar a alguien y reconocerlo es un acto humano de “mediación”, de reflexión en torno a la idea de hombre en crecimiento y formación, tanto en la persona del maestro como en la persona del alumno.

Cuando evaluamos, se ponen en juego la afectividad y el sentido de justicia, tanto del alumno como del maestro, en relación con los más profundos anhelos de posesión, con los deseos más fervientes de dominar y la necesidad vital de ser reconocidos y estimados por lo que somos, por nuestra identidad,

⁸ Piet Van BREEMEN, S. J.: *Como pan que se parte*. Bilbao, Editorial Sal Terrae, 1992, p. 122 y ss.

⁹ Francesc TORRALBA. *Pedagogía del sentido*. Madrid, Ediciones PPC, 1997, p. 73.

entendida como “la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano”¹⁰.

Se hace evidente cómo el concepto de “evaluación” en educación es más amplio que el de medición y control y más complejo: es un juicio de valor, el cual es emitido por el maestro cuando “interviene” en el proceso de formación del alumno propiciando una confrontación con éste, preguntándole y comparando lo que le enseñó con lo que aprendió, escuchándolo y observando e interpretando qué responde, cómo responde, qué hace, qué tiene para mostrarle y cómo se muestra al ser interpelado por él, estimando lo que ha sido su trabajo y su esfuerzo y conversando con él para darle a conocer sus aciertos y errores, para justificar el porqué de sus apreciaciones, “enfaticando en la constitución en unidad del ser-persona”.

Es posible descubrir, a partir de lo anterior, como entre los muchos modelos de *interrelación* que se encuentran en el terreno de la evaluación, hay dos que explicitan la “presencia” del maestro y su repercusión sobre los alumnos, de manera totalmente opuesta y que creemos, han sido los que han determinado gran parte de la forma como abordamos los educadores este tema: el maestro como observador pasivo que examina a sus alumnos para establecer luego, de acuerdo con criterios preestablecidos, qué notas obtienen. Y en contraste, el maestro que actúa acompañando a sus discípulos, insertándose en un diálogo con ellos como participante activo del proceso, unas veces hablando y otras escuchando, traduciendo siempre aquello que éstos tienen para decirle.

Bibliografía

- CAMPO, Rafael, y RESTREPO, Mariluz (1999): *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación, Serie Formas en Educación.
- RICOEUR, Paul (1960): *Finitud y culpabilidad*. Madrid, Taurus.
- TAYLOR, Charles (1992): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TORRALBA, Francesc (1997): *Pedagogía del sentido*. Madrid, Editorial PPC.
- VAN MANEN, Max (1998): *El tacto en la enseñanza*. España, Paidós Educador.
- VAN BREEMEN, S. J., Piet (1992): *Como pan que se parte*. Bilbao, Editorial Sal Terrae.

¹⁰ Charles TAYLOR: “La política del reconocimiento”, en *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 43.